

COMPETENCIAS BÁSICAS

Cultura imprescindible de la ciudadanía **ESCUELA**

N.º 5 • FEBRERO 2008 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

N.º 1 • OCTUBRE 2007

¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo de los centros educativos? Claves para una respuesta.

N.º 2 • NOVIEMBRE 2007

¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?

N.º 3 • DICIEMBRE 2007

¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?

N.º 4 • ENERO 2008

¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?

N.º 5 • FEBRERO 2008

¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

N.º 6 • MARZO 2008

PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias

N.º 7 • ABRIL 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

N.º 8 • MAYO 2008

¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

N.º 9 • JUNIO 2008

¿Cómo mejorar el currículo actual incorporando las competencias básicas?



¿Se pueden evaluar las competencias básicas?

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización

La importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponde con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que los alumnos/as que no alcancen el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que serán necesarios superar para lograr que todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos tengan el reconocimiento que merecen. Algunos de los errores más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a la persona.
- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.



2 COMPETENCIAS BÁSICAS

ESCUELA



Junto a estos errores, fácilmente reconocibles, podemos encontrar otros que han sido identificados a través de la investigación: actuar desde una concepción previa (pre-juicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado... (Saunders, 1989).

Pero siendo como son enormemente importantes todos los errores anteriores, quizá el que más importancia llegue a tener sea este otro: sustituir una evaluación informal o intuitiva (basada en impresiones) por una evaluación formal (basada en evidencias). La importancia de este error se debe a que inutiliza a la evaluación como instrumento de cambio y mejora: se busca hacer coincidir la evaluación formal con la informal, en detrimento de los resultados de la primera. Tal sustitución busca la verificación de unas ideas previas que incluso el propio docente ignora cómo han surgido. Lo que ocurre en la mente del maestro o de la maestra en estas situaciones puede parecerse bastante a lo que describe Perrenoud (1996):

“...él cree saber con bastante exactitud lo que valen sus alumnos respecto a una materia concreta. Si la nota se aparta demasiado de su evaluación intuitiva, el error está en la nota. Subiéndola o bajándola un poco, el maestro siente que corrige un error, repara una injusticia”. (Perrenoud, 1996: 236).

Lo grave de esta situación es que puede poner en funcionamiento facto-



Los riesgos de sustituir una evaluación formal por una evaluación informal son altos

res, valores, e ideas que los propios sujetos de la educación o sus familias ignoran, dotando a la evaluación de un oscurantismo absolutamente innecesario. En cierto modo, podríamos hablar de una “evaluación oculta” siguiendo las mismas razones por las que hablamos de un “currículo oculto”. Por eso, lo esencial, en toda práctica evaluadora es pasar de una evaluación informal a una evaluación formal.

En el caso que nos ocupa, el diseño y el desarrollo de una evaluación de las competencias básicas como aprendizajes imprescindibles para una vida digna se convierte en una cuestión decisiva. Los riesgos de sustituir una evaluación formal por una evaluación informal son altos, como lo son los riesgos de utilizar instrumentos de recogida de datos poco sensibles a la naturaleza de este tipo de aprendizajes, o el riesgo de sustituir la valoración de las competencias por la valoración del nivel de dominio del contenido.

A nuestro juicio para que pueda darse una evaluación formal que permita la evaluación de las competencias básicas tendrán que cumplirse, al menos, dos condiciones: una metodología de la evaluación adecuada y unos criterios de evaluación compartidos.



Una metodología adecuada: la evaluación de las competencias a través de la resolución de tareas y la carpeta del alumno

Toda evaluación requiere información, esta es una idea aceptada, pero que reclama muchos matices, para que pueda ser comprendida en todas sus consecuencias. No toda evaluación necesita el mismo tipo de información, luego es necesario que la información y la evaluación estén en sintonía

Una evaluación sumativa destinada a calificar o clasificar a los alumnos, no tiene por qué ser muy amplia, como lo prueban los tradicionales exámenes, que, pese a sus limitaciones, se consideraban pruebas suficientes para calificar los aprendizajes adquiridos. Esos mismos exámenes resultarían totalmente insuficientes en el contexto de una evaluación diagnóstica, o de una evaluación formativa.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información, de hecho este proceso no puede iniciarse, si no se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comporta-

mientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas. La segunda condición es haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos qué es lo que estamos buscando, ni dónde tenemos que buscarlo.

Pues bien, en la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. Las tareas son también el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por los alumnos, es neces-

rio identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área curricular.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988:252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que orientan la tarea.
- La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales.

4 COMPETENCIAS BÁSICAS ESCUELA



Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Valga todo lo escrito hasta el momento para dar por justificada esta afirmación: la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de las competencias básicas. Siendo así, el tradicional cuaderno de trabajo del alumno, o el más actualizado “portafolio” se convierten en dos instrumentos esenciales en cualquier metodología para una evaluación de las competencias. La carpeta del alumno o portafolio vendría a recoger en un sólo conjunto todos los trabajos realizados por el alumno, incluiría el cuaderno escolar, pero también los trabajos realizados en otras actividades. La carpeta podría incluir, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los productos que el alumno ha obtenido a lo largo de su aprendizaje.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profes-

El concepto de tarea hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles

sores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien, nuestra



intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las competencias y capacidades dotándolo de una estructura ordenada. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que queremos desarrollar es que los trabajos realizados por el alumno, a lo largo de su proceso de educación, son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir, que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Nos referimos, claro está, a esa curiosa situación en la que se solicitan trabajos a los alumnos cuyos resultados y los consiguientes aprendizajes carecen de todo reconocimiento. En ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En el mejor de los casos esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial.



La búsqueda de criterios de evaluación adecuados a cada competencia

Toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en esa competencia. Pues bien, traducida esta afirmación a los elementos que conforman los diseños curriculares, podemos decir que los comportamientos en los que se expresarán las competencias básicas serán dos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada competencia y/o capacidad. La caracterización de los criterios de evaluación que se hace en los decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOE, es la misma que la que se hacía en los decretos de enseñanzas derivados de la LOGSE de aquí que convenga recordar lo que allí se afirmaba:

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de

cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. (Real Decreto 1.006/1991 sobre las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria).

Los criterios de evaluación son ante todo indicadores fiables de la aparición

de una competencia y/o capacidad. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la competencia, unos determinados, los criterios de evaluación contribuyen a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la competencia o competencias. El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociado cada criterio. Este proble-

COMPETENCIAS BÁSICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS CURRICULARES	
Tratamiento de la información y competencia digital	Conocimiento del Medio Natural y Social	Lengua
	2. Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias, así como algunas especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. 10. Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizando algunos instrumentos y efectuando registros claros.	2. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, reconociendo las informaciones más relevantes. 4. Localizar información concreta y realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos. 8. Iniciarse en el uso y organización de las bibliotecas y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, descubrir sus posibilidades lúdicas y respetar las normas básicas de comportamiento.

Tabla 1

6 COMPETENCIAS BÁSICAS ESCUELA



ma, que ya fue presentado en el cuadernillo número 3, lo hemos definido como el problema de la operativización de las competencias básicas y requiere, para su correcta resolución, que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados criterios de evaluación tal y como muestra el ejemplo que aparece en la Tabla 1 (pág. 5).

La tabla que hemos seleccionado como ejemplo, una vez completada con todas las competencias básicas y sus correspondientes criterios, puede servir de base para la construcción de matrices de criterios también conocidas como rúbricas.

Una Matriz de Valoración facilita la Calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (materias o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas. Esta Matriz podría explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. (EduTEKA, 2002).

Así pues, la evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea. Dicho de una forma sencilla: los criterios de evalua-

ESCALA DE CALIFICACIÓN	
ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS

Tabla 2. EduTEKA, 2002

ción utilizados en la configuración operativa de cada una de las competencias básicas pueden convertirse en elementos constitutivos de una rúbrica. Tal y como muestra el ejemplo seleccionado, una rúbrica tiene varios componentes, los componentes que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la Tabla 2).

La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa RubiStar¹ cuya dirección electrónica es: <http://rubistar.4teachers.rog>.

A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por EduTEKA y disponible en la dirección electrónica: <http://www.eduteka.org/proyectos/RubricPresentacion.php3>. La rúbrica está dedicada a evaluar una presentación oral. (ver Tabla 3).

Las rúbricas pueden llegar a constituir escalas, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico, si las res-

puestas pueden ser asociadas a unos determinados grupos de referencia normalizados. En este sentido, conviene advertir que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen antes de cualquier resultado, mientras que las escalas se suelen construir una vez obtenidos algunos resultados.

En resumen, de acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, los profesores/as evaluarán los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de las competencias básicas teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La pregunta que esta situación nos plantea es: ¿cómo se hace esa cuenta?, ¿cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación? La respuesta que proponemos supone adoptar una metodología sencilla, pero eficiente. Esta respuesta se podría formular del modo siguiente:

- En primer lugar, realizando un análisis detenido de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido.
- En segundo lugar, relacionando esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.
- En tercer lugar, estableciendo la relación entre competencias y criterios de evaluación, fijando, si fuera



	EXCELENTE	CUMPLIÓ BIEN	CUMPLIÓ
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para aclaraciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes, no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Tabla 3

necesario distintos niveles de dominio propios de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.

d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos de obtención de datos que puedan dar una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Cierto es que en ningún caso resulta fácil acertar en la elección del curso de acción más apropiado para que el alumnado pueda alcanzar las capacidades y/o competencias que consideramos adecuadas para su edad. La incertidumbre constituye una de las singularidades de la práctica educativa. Sin embargo, dada la naturaleza de la educación, es inevitable tomar decisiones y desarrollar las correspondientes acciones aunque se comentan errores. Pues bien, para corregir esos errores y para facilitar el ajuste continuo entre las características del alumnado y las condiciones creadas para su aprendizaje se hace indispensable la evaluación.

1. RubiStar es una herramienta que ayuda a la maestra/o que quiere o necesita utilizar criterios de evaluación en la evaluación de tareas. RubiStar ofrece rúbricas generales que pueden ser imprimidas con facilidad y ser usadas para muchos proyectos típicos o trabajos de investigación. Lo significativo de RubiStar es que ofrece estas rúbricas generales en un formato que se puede modificar. La maestra/o puede cambiar, si así lo desea, el contenido de las mismas para ajustarlo a sus necesidades.

8 COMPETENCIAS BÁSICAS ESCUELA



BIBLIOGRAFÍA

- Eduteka. (2002). Matriz de Valoración. Obtenido el 26 de Diciembre, 2007, de [http:// www.eduteka.org/ MatrizValoracion.php3](http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3).

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- PERRENOUD, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.



ESCUELA Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeeducacion.es

Suscripciones y Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515
clientes@wkeeducacion.es • www.wkeeducacion.es

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Directora de Marketing: Patricia Cavalari. Director de Publicidad: Atonio Aguayo. Depósito Legal: M-50.929-2007. ISSN: 1888-2781.

Maquetación: María Piedrabuena



Coordinadores Generales de Competencias Básicas Escuela:

Dirección: José Moya Otero.

Coordinación: Antonio Bolívar Botía, Paz Sánchez, Florencio Luengo y Guillermo Millet.

Equipo de redacción y diseño: Clara Díaz, Cruz María Hernández, Inmaculada C. Bueno, Pedro Luis González y Constanza Falcón.

Grupo de trabajo: Integrantes de asesorías de CEPs de Tenerife y Gran Canaria, miembros del servicio de inspección, programas educativos y profesorado especialista de la Consejería de Educación de Canarias.

Apoyan:

Junta de Castilla-La Mancha, Cantabria, Galicia, Extremadura, CEAPA y FAPAs de Lanzarote y La Palma y Ayuntamientos de: Getafe, Jerez, Coria, Comarca de Cíjara, Tías, Breña Alta, Los Sauces y Barlovento, La Orotava, Tahíche-Teguise, Haría, Alcázar de San Juan, Aracena, Santo Domingo de la Calzada.

MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:



ESCUELA

